

Isensee, Fanny

"Intelligence tests were given in order to obtain a basis for classifying the pupils". Die Reclassification Projects in New York City in den 1920er Jahren

Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]:
Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 225-240. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)



Quellenangabe/ Citation:

Isensee, Fanny: "Intelligence tests were given in order to obtain a basis for classifying the pupils". Die Reclassification Projects in New York City in den 1920er Jahren - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]: *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 225-240* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222796 - DOI: 10.25656/01:22279

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222796>

<https://doi.org/10.25656/01:22279>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



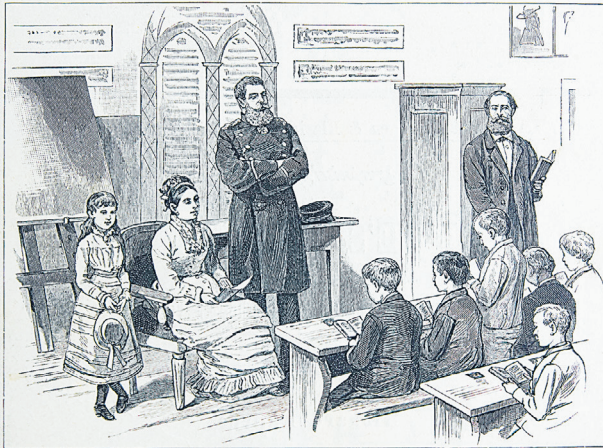
Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven



Schulprüfung in Dornstedt in Anwesenheit der kaiserlichen Familie.

Sabine Reh / Patrick Bühler
Michèle Hofmann / Vera Moser
(Hrsg.)

Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980

Sabine Reh
Patrick Bühler
Michèle Hofmann
Vera Moser
(Hrsg.)

Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.i. © by Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlag: Schulprüfung in Bornstedt,

Quellenangabe: Daheim. Ein deutsches Familienblatt mit Illustrationen 19 (1883) 3, Beil. 2.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5890-8 digital

doi.org/10.35468/5890

ISBN 978-3-7815-2458-3

Inhaltsverzeichnis

Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser

Einleitung

Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox
des Schulsystems 7

Jona Garz, Vera Moser und Stefan Wünsch

Die „Kielhorn-Rede“: Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule 29

Jona Garz

„Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern“.

Testwissen zwischen Psychiatrie und Pädagogik um 1900 47

Michèle Hofmann

Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig

„anormaler“ Kinder um 1900 in der Schweiz 63

Patrick Bühler

„Komplett pessimistisch eingestellt“. Hilfe und Heilung in der

Schweizer Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts 81

Cristina Alarcón López

Genealogie des Grundschulgutachtens im Zeichen des Dispositivs der

„Schülersauslese“ 97

Rebecca Heinemann

Im „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der

angewandt psychologischen Arbeit“. Das personalistische

Begabungskonzept William Sterns 113

Susanne Schregel

„Übernormalen-Pädagogik“ und „Begabenschulen“ zwischen

Kaiserreich und Weimarer Republik 135

Joachim Scholz

„In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben“ –

Korrektur und Benotung des deutschen Abituraufsatzes in historischen

Debatten und Praktiken 153

Kerrin v. Engelhardt

„Der papierene Drache“ – Der Reifeprüfungsaufsatz zwischen
1890 und 1930 171

Thomas Hoffmann

Übungsschulen für „Gehirnkrüppel“: Diagnostik, Therapie und
heilpädagogische Behandlung hirnverletzter Soldaten 1914-1918 191

Johanna Lerch

„Das Kind vor verfehlter Wahl geschützt“. Die Einführung eines
„berufspsychologischen Schülerbeobachtungsbogens“
in Berliner Schulen, 1917-1923 209

Fanny Isensee

„Intelligence tests were given in order to obtain a basis for classifying
the pupils“ – Die Reclassification Projects in New York City in den
1920er Jahren 225

Nadja Wenger

„Ihr gebt mich fort, weil ihr mich nicht gern habt.“ Gutachten der
St. Galler Fürsorgestelle für Anormale in den 1940er-Jahren 241

Michaela Vogt

Das Hilfsschulaufnahmeverfahren als „Grenzzone“ der
Schülerauslese in BRD und DDR 259

Autor*innenangaben 275

Fanny Isensee

„Intelligence tests were given in order to obtain a basis for classifying the pupils“ – Die *Reclassification Projects* in New York City in den 1920er-Jahren¹

1 Einleitung

Die Frage, wie Schüler*innen zu Klassen zugewiesen werden sollen, ist seit jeher ein Kernthema der organisatorischen Gestaltung von Schule einerseits, berührt andererseits aber auch allgemeinere Vorstellungen von Schule und schulischem Lernen. In diesem Beitrag soll die Nutzung von Intelligenztests als Kriterium für die Einteilung von Schüler*innen in bestimmte Klassenstufen anhand eines ausgewählten Beispiels aus New York City vorgestellt werden. Die Dokumente, die im Fokus stehen, sind im Rahmen einer Untersuchung von Schüler*innen einer *special adjustment class* der Public School 145 in Brooklyn, New York, im Jahr 1924 entstanden.

In einem ersten Schritt wendet sich der Beitrag der Verortung der spezifischen Konstellationen des Bildungssystems der Stadt New York am Ende des langen 19. Jahrhunderts zu, in der zum einen die sozialen und politischen Kontexte und zum anderen die Situation des öffentlichen Schulsystems vorgestellt werden (1). Hier werden insbesondere die Anwendung und Verstetigung des Gebrauchs von Intelligenztests als Klassifikationsinstrument in Schulen beleuchtet (2). In einem nächsten Schritt thematisiert der Artikel konkrete Dokumente, die bei der Einteilung von Schüler*innen genutzt wurden, stellt diese Dokumente in ihrer besonderen Materialität dar und erläutert die Implikationen, die mit diesen als Resultat eines Testvorgangs verbunden waren (3). Anschließend wird skizziert, wie mit den Testergebnissen verfahren wurde und wie diese Eingang in die Umgestaltung der Schule fanden. Dabei fällt im Besonderen die Verschiebung der Expertise für diese Entscheidungen von den Lehrkräften hin zu den Schulinspektor*innen und Testexpert*innen auf (4). Dieser Beitrag endet mit einer Zusammenfassung der

1 Die Ausführungen in diesem Beitrag basieren auf Materialien, die im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekts „Die Bürokratisierung der Gruppierung. Lokale und transnationale Innovationsdynamik bei der Einführung von Jahrgangsklassen im Pflichtschulbereich (Preußen, USA, Spanien; ca. 1830–1930)“ erhoben wurden.

dargestellten Ergebnisse und einem Ausblick, der insgesamt eine Momentaufnahme eines konkreten Auslesevorgangs darstellt und aufzeigt, welches Bild von Schülerauslese und „ausgelesenen Schüler*innen“ hier konstruiert wird (5).

2 New York City am Ende des langen 19. Jahrhunderts – Debatten um Einwanderung und deren Auswirkung auf das Schulsystem

2.1 Städtewachstum und Immigration

Im Zuge der rasch voranschreitenden Industrialisierung siedelten im Zeitraum der dritten Immigrationswelle (ca. 1880-1920) fast 25 Millionen Immigrant*innen in die USA über. Die Mehrheit der eingewanderten Personen waren junge Arbeitskräfte aus Süd- und Osteuropa (v.a. aus Italien, Griechenland, Polen, Russland, Ungarn), die vor allem von den ihnen in Aussicht gestellten Beschäftigungsmöglichkeiten angezogen wurden (vgl. Brinkley 2000, 534). Der größte Teil dieser Gruppe fand Anstellung als einfache Arbeiter*innen in Fabriken, Minen und der Textilindustrie. Ein Blick auf die Daten der Bevölkerungsentwicklung zeigt, dass ab dem Zensus von 1880 die Bevölkerungszahl der Stadt New York die Millionenmarke überschritt (1.206.299), wobei mehr als ein Drittel (478.670) der Einwohner*innen im Ausland geboren wurde und damit in die Kategorie „foreign born“ fiel (vgl. United States Census Office 1901). Am Ende der dritten Immigrationswelle hatte die Stadt, die durch langjährige Konsolidierungsbestrebungen schließlich 1898 aus den fünf Bezirken Brooklyn, Bronx, Manhattan, Queens und Richmond (heute Staten Island) hervorging,² 5.620.048 Einwohner*innen, von denen über zwei Millionen, also ca. die Hälfte der Bevölkerung, im Ausland geboren wurden (vgl. Rosenwaike 1972, 93). Auf diese starke Durchmischung der Gesellschaft wurden auch zunehmend mehr demografische Problemkonstellationen zurückgeführt – mit dem Resultat, dass vor allem die Beschulung von Kindern der aus Süd- und Osteuropa Eingewanderten als herausfordernd und problematisch dargestellt wurde. Diese Debatten kreisten um die sprachlichen Barrieren, die Nationalität und die sehr unterschiedlichen Bildungsniveaus der Schüler*innen, die zum Teil trotz schulfähigen Alters zum ersten Mal die Schule besuchten (vgl. New York City Board of Education 1922, 104).

Leonard P. Ayres (1879-1946), Leiter der Division of Statistics der Russell Sage Foundation und Vorsitzender der Backward Children Investigation, beschreibt die zentralen Herausforderungen, mit denen Kinder aus eingewanderten Fami-

2 Detailliertere Betrachtungen zum Konsolidierungsprozess der Stadt New York finden sich u.a. bei Sayre & Kaufman 1960, Ravitch 2000 und Jackson 2010.

lien konfrontiert wurden, als abhängig vom Herkunftsland der Eltern beziehungsweise der Schüler*innen: „Opinions may differ radically as to the significance of these figures and the causes of the conditions disclosed, but one thing is certain. In all intensive studies of retardation, the nationality factor is important and must be taken into account“ (Ayres 1909, 108). In der Studie, auf die Ayres in diesem Zitat verweist, wurden im Jahr 1908 Untersuchungen an insgesamt 15 öffentlichen Schulen in der Stadt New York durchgeführt, die das Problem der unterschiedlichen Schulerfolgsquoten von Kindern verschiedener nationaler Herkunft thematisierten. Die erhobenen Daten wurden in Hinblick auf die Korrelation zwischen dem Fortschritt in der Schullaufbahn und dem Alter der Schüler*innen ausgewertet. Dabei galt, dass „all children up to the age of nine years were considered as of normal age for the first grade. Ten was the limit in the second grade, eleven in the third, and so on. The result was that among 20,000 children 23 per cent were retarded“ (ebd., 106-107). Bei der Aufschlüsselung nach der Nationalität der untersuchten Schüler*innen ergaben sich die folgenden „Retardierungsquoten“: „German 16%, American 19%, Mixed 19%,³ Russian 23%, English 24%, Irish 29%, Italian 36%“ (ebd., 107). Ayres fügt hinzu, dass die Annahme, sprachliche Schwierigkeiten hätten einen bedeutenden Einfluss auf den längeren Verbleib der Schüler*innen in der gleichen Klassenstufe, allerdings nicht nachweisbar sei:

„That this theory is not substantiated by the figures from New York City is very evident from a mere inspection of the relative position of the English and non-English speaking groups. The group making the best showing are the Germans who are non-English speaking people. Then follow the Americans, then the mixed and the Russians who again are non-English speaking, then the English and the Irish whose native language is English, and finally the Italians who, of course, are subject to the language handicap. Plainly, so far as these groups are concerned, no connection can be traced between school progress and the language difficulty“ (ebd., 108).

Insgesamt schränkt die Studie die Annahmen über die Ursachen für die schulischen Probleme der Schüler*innen ein und benennt die generelle Tendenz, dass „children of foreign parentage drop out of the highest grades and the high school faster than do American children“ und dass aber gleichzeitig die Beschulungsraten von Kindern, deren Eltern nicht aus den Vereinigten Staaten stammen, höher liegt als die der amerikanischen Kinder (ebd., 115-116). Obwohl Untersuchungen wie diese die Komplexität der Lage verdeutlichen, wurden insbesondere Schüler*innen süd- und osteuropäischer Herkunft weiterhin als „Problemfälle“ markiert und stigmatisiert.

3 Ayres (1909) expliziert nicht genauer, was die Kategorie „Mixed“ meint und ob darunter Kinder von Eltern unterschiedlicher Nationalität oder Kinder mit einem amerikanischen Elternteil gefasst wurden.

Neben den zunehmenden statistischen Untersuchungen von Schulsystemen lässt sich ebenso das Aufkommen einer neuen Gruppe von (Schul-)Expert*innen beobachten, die von der Idee eines effizient und nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen geführten Schulsystems fasziniert waren. Nach ihren Vorstellungen kam der Schule eine bedeutende Rolle als zentrales Steuerungsinstrument der Gesellschaft zu. So ließen sich dann auch gesellschaftliche Vorstellungen, die eine Einschränkung der Immigration von Personen aus Ost- und Südeuropa vorantreiben sollten, durch als wissenschaftlich charakterisierte Mittel wie z.B. Intelligenztests begründen (vgl. Spring 2005, 286-288).

2.2 Schulische Herausforderungen und die Neuausrichtung der Schulverwaltung

„In no other school system in the country has the problem of the foreign non-English-speaking pupil been so serious as in New York. Other school systems have foreign populations it is true, but New York, the gateway to the country, has been subject to the periodic influx of immigrants by the thousands“ (New York City Board of Education 1922, 104).

Mit dieser Einschätzung beschreibt die Schulverwaltung von New York die Situation der Stadt als größtes Immigrationszentrum und die damit verbundenen Implikationen für das öffentliche Schulsystem.⁴ Der rasche Anstieg der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter, die zwischen 1899 und 1914 um ca. 60 Prozent anwuchs (vgl. Tyack 2003, 230), stellte das bis dahin etablierte Schulsystem vor die Herausforderung, diese große Anzahl von neuen Schüler*innen in den vorhandenen Schulen unterzubringen und angemessen zu beschulen. Dies führte nicht selten dazu, dass die Klassengröße auf 60 bis 80 Schüler*innen anstieg (vgl. Berrol 1978, 98-100), obwohl dies die in den Regularien des Board of Education festgeschriebenen Klassengrößen, die zwischen 40 und 50 Schüler*innen je Klasse lagen, bei weitem überschritt. Die Überfüllung der Schulen zog eine weitere Herausforderung nach sich, die als ein zentrales Problem in den urbanen Zentren in den USA der 1910er- und 1920er-Jahre diskutiert wurde: Die ungleichmäßige Altersverteilung in den Schulklassen, und hier im Besonderen „over-ageness“ und „retardation“ der Schüler*innen.

In den Materialien und Dokumenten hierzu wird der Begriff „retardation“, der das Phänomen, dass in vielen Schulen die Schüler*innen das festgelegte Alter für ihre Klassenstufe überschritten, etabliert. Unter diese Bezeichnung fallen sowohl Schüler*innen, die die einzelnen Klassen langsamer durchlaufen und nicht in

⁴ Zum Thema Immigration und Beschulung von Kindern aus Einwandererfamilien sei an dieser Stelle auf die fünfbändigen Studienergebnisse der United States Immigration Commission (1911) verwiesen.

regelmäßigen Abständen versetzt werden, als auch diejenigen, die später eingeschult wurden (vgl. Ayres 1909, 8). Als Folge wird die hohe Zahl an Kindern und Jugendlichen, die das städtische Schulsystem verlassen, ohne die Grundschule (die zu diesem Zeitpunkt acht Klassen umfasste) komplett durchlaufen zu haben, problematisiert (vgl. ebd., 10).

Zugleich wird an der Diskussion ablesbar, dass mit der konkreten schriftlichen Festsetzung von bestimmten Altersstandards eine spezifische Vorstellung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die in der jeweiligen Klasse erreicht werden sollten, verbunden wird. Diese Vorstellungen lassen sich anhand der *Course of Studies*, der Curricula für die einzelnen Klassenstufen, die von der städtischen Schulverwaltung – und vor der Konsolidierung von New York City von den einzelnen Schulverwaltungen der Stadtteile – festgelegt wurden, nachvollziehen. Diese Richtlinien bestimmten, welche Inhalte in welcher Klassenstufe und teilweise auch in welcher Form beziehungsweise mit welcher Methode vermittelt werden sollten und richteten sich insbesondere an Lehrkräfte, aber auch an Schulinspektor*innen, die mit der Überprüfung der Einhaltung des jeweiligen *Course of Studies* betraut waren. Da an diese Zielvorgaben eine Altersspanne, in der sich die Kinder befinden sollen, wenn sie die jeweilige Klassenstufe besuchen, geknüpft wird, kann man von der Konstruktion eines „Normalalters“ für die jeweilige Klassenstufe sprechen, die mithilfe der oben erwähnten Untersuchungen zur Verteilung der Schüler*innen in den Klassen überprüft wird.

Das Phänomen der „Überalterung“ trifft, wie bereits angedeutet, im Besonderen auf die Kinder von Eingewanderten zu. Der Bericht *Pupils' Progress Through the Grades* des Bureau of Reference, Research and Statistics des Board of Education der Stadt New York aus dem Jahr 1922 konstatiert, dass

„in terms of absolute numbers and in terms of relative proportions, the problem of providing for the foreign born pupil that our school system has had to meet is not equaled in any other city. Such pupils, it was found, contributed to a very large extent to our overage groups“ (New York City Board of Education 1922, 104).

Diese Untergruppe von Schüler*innen erhält ein gesondertes Maß an Aufmerksamkeit und stellt einen spezifischen Grenzfall dar, da ihnen attestiert wird, dass ihre schulischen Fähigkeiten und Sprachkenntnisse nicht für „grades suited to their chronological ages“ ausreichen würden. Gleichzeitig seien sie aber auch „too old to place them in lower grades suited to their intellectual ability“ (Board of Education of the City of New York 1924, 2).

Um den Herausforderungen von „over-ageness“ und „retardation“ zu begegnen, fand eine Neuausrichtung der Schulverwaltung hin zu einem auf professionaler Expertise basierenden Management statt. Dies stärkte die Rolle der hauptamtlichen Bildungsverwaltung und schwächte den Einfluss und Zugriff der bislang federführenden local school boards, lokale Schulgremien, die aus gewählten

Laienmitgliedern zusammengesetzt und für die einzelnen Schulbezirke zuständig waren (vgl. Ravitch 2000, 161; Spring 2005, 286). In ihren ausführlichen Betrachtungen der Geschichte des New Yorker Schulsystems rahmt Diane Ravitch diese Geschichte in Form von historischen Kontroversen. Einer dieser „school wars“ spielte sich im Zusammenhang mit dem Bedeutungsgewinn von Bildungsexpertise und dem Aufstieg von Expert*innen ab. Dieser Wandel in der Ausrichtung der Schulverwaltung lässt sich ab 1880 beobachten und kulminierte in der Zentralisierung durch die Revised Charter von 1901, die die Entscheidungen in Bezug auf das Bildungssystem dem Board of Superintendents zusprach und dem Board of Education lediglich ein Zustimmungs- beziehungsweise Vetorecht überließ (vgl. Ravitch 2000, 109, 166-167). Mit der nun zentralisierten und hochgradig professionalisierten Schulverwaltung ging ein Reformprogramm einher, das später in das Progressive Education Movement mündete. Diese Reformbewegung warf dem Bildungssystem vor, dass Schule lediglich die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln würde, und wies der Schule neue und erweiterte Aufgaben und Funktionen zu, die vorher im familiären Kontext angesiedelt waren. Gleichzeitig waren die Vorstellungen der Bildungsreformer*innen von den aktuellen Entwicklungen in der Psychologie und den Sozialwissenschaften beeinflusst, was sich wiederum auf die Ideen und Ziele von Bildungsprogrammen auswirkte. Schulen erhielten nun den Auftrag, ihren Unterricht so zu gestalten, dass auch Kinder, „who had neither the interest nor the ability to take part in a formal academic curriculum“ (ebd., 168), sie erfolgreich durchlaufen konnten. In diesem Zusammenhang stellten die Kinder von Immigrant*innen eine zentrale Zielgruppe der Inklusionsambitionen dar.

Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzende Popularität des Scientific Management, das ursprünglich im industriellen Bereich Anwendung fand, übertrug sich spätestens mit Joseph Mayer Rices Publikation *Scientific Management in Education* (1913) auf die Steuerung und Verwaltung von Schulen (vgl. Callahan 1962, 99-100). In der Einleitung expliziert Rice sein Verständnis von Scientific Management und dessen Nutzen für das Bildungssystem:

„The school has but a single purpose, which is that of educating children. Consequently, in the strict sense, scientific management in education can only be defined as a system of management specifically directed toward the elimination of waste in teaching, so that the children attending the schools may be duly rewarded for the expenditure of their time and effort“ (Rice 1913, viii).

Hieraus folgt demnach, dass sich der Effizienzgewinn, den dieses Verwaltungssystem mit sich bringt, aus der Vermeidung von „unnützem“ Unterricht, der die Schüler*innen Zeit und Mühe kostet, ergeben würde. Als ein probates Mittel, den Nutzen und die Effizienz von Schulsystemen zu überprüfen, wurden Untersuchungsverfahren, die auf standardisierten Tests und Intelligenztests beruhten, eingeführt.

3 Die Einführung und Verwendung von Intelligenztests in den USA

Der Eintrag zum Stichwort „Tests“ in der *Cyclopedia of Education*, der von dem Professor für Schulverwaltung am Teachers College, George Drayton Strayer (1876-1962), verfasst wurde, thematisiert den Nutzen und das Potential von Tests, die das Schul- und Bildungssystem erfassen. Der Autor stellt in dem Teil des Eintrags, der sich mit Testverfahren im Bereich der Organisation und Administration von Bildung befasst, heraus, dass die Effizienz einer Schule und eines Schulsystems an den Ergebnissen von Tests, die Kenngrößen wie Anwesenheit, Klassifikation und Fortschritt der Schüler*innen messen, abgelesen werden könne. Schon hier zeigen sich also die Erwartungen, die der Anwendung von Tests in Schulen beigemessen wurden. Gleichzeitig wird das weitreichende Ausmaß der Rückschlüsse – und die damit verbundenen Implikationen für die konkrete Schule –, die aus den Testergebnissen abgeleitet werden, deutlich: „With the derivation of scales for measuring the achievement of pupils, [...] it will be possible to test adequately the efficiency of a school or system of schools“ (Strayer 1913, 570).

Obwohl Intelligenztests in einigen Fällen schon früher für die Einteilung von Schüler*innen genutzt wurden (vgl. New York City Board of Education 1922, 111), kamen sie in den 1920er-Jahren verstärkt zum Einsatz und bildeten die Basis für Zuteilungsentscheidungen. Hierfür wurden Testverfahren genutzt, die auf der von Alfred Binet (1857-1911) und Théodore Simon (1873-1961) entwickelten Intelligenzskala basierten. Die erste von insgesamt drei Editionen, die Binet und Simon im Jahr 1905 publizierten, ordnete die Testaufgaben in aufsteigender Reihenfolge bezogen auf den Schwierigkeitsgrad an. Ab der zweiten Ausgabe von 1908 wurde jeder Testaufgabe eine Altersstufe zugewiesen, die das jüngste mögliche Alter angab, in dem ein Kind mit „durchschnittlicher Intelligenz“ die Aufgabe erfolgreich lösen könne (vgl. Binet & Simon 1912, 4, 7-9; Gould 1981, 149). Das Testverfahren sah vor, dass die/der Testleiter*in das zu testende Kind mit den Aufgaben für das jüngste Alter konfrontiert und dann sukzessive mit den Aufgaben voranschreitet, bis das Kind diese nicht mehr erfolgreich abschließen beziehungsweise lösen kann. Das Alter, das bei der letzten erfolgreich ausgeführten Aufgabenstufe gemessen wurde, gibt den Wert für das sogenannte mentale Alter der Testperson an. In einem nächsten Schritt wird dann das mentale Alter vom chronologischen Alter subtrahiert, sodass ein Wert für die generelle intellektuelle Stufe der Testperson errechnet werden konnte. Der Psychologe William Stern ergänzte 1912 auf dieser Grundlage den Intelligenzquotienten, der aus der Division des mentalen Alters durch das chronologische Alter errechnet wird, und nicht durch die von Binet und Simon genutzte Subtraktion (vgl. Gould 1981, 150; vgl. auch Stern 1912).

Bei der Implementierung des von Binet und Simon entwickelten Tests in den Vereinigten Staaten wurden noch andere Anpassungen vorgenommen, die die Prämissen und Anwendung des Testverfahrens grundlegend veränderten. Als einer der ersten wandte der Psychologe Henry H. Goddard (1866-1957) die Binet-Simon-Skala in den USA an und deutete das Verfahren als Möglichkeit, die angeborene Intelligenz einer Person zu messen und entlang einer Skala abzubilden. Zu den ersten durch Goddard verantworteten Anwendungsversuchen zählen die auf Ellis Island durchgeführten Tests, in deren Rahmen das Verfahren genutzt wurde, um neu angekommene Immigrant*innen auf „unterdurchschnittliche Intelligenz“ zu untersuchen. Indem Goddard von einer angeborenen – und damit unveränderlichen – Intelligenz ausgeht, ignorierte er die von Binet und Simon aufgestellten Prinzipien in Bezug auf deren Skala. Diese besagen Folgendes: (1) Die Testergebnisse definieren eine Tendenz und beruhen nicht auf einer Theorie von Intelligenz. Sie definieren demnach nichts Permanentes oder Unveränderliches. (2) Die Skala lässt lediglich eine grobe empirische Einschätzung von Kindern mit Lernschwierigkeiten zu und stellt kein Hilfsmittel dar, um aus den Testergebnissen von durchschnittlich abscheidenden Kindern eine Rangfolge zu erstellen. Und (3) ist laut Binet und Simon zu beachten, dass unabhängig vom Grund der Lernschwierigkeiten das Hauptaugenmerk auf der Verbesserung dieser schulischen Probleme liegen sollte – und damit die Lernschwierigkeiten von Schüler*innen nicht als angeboren und unveränderlich markiert werden (vgl. Gould 1981, 155).

Die Kategorisierung unterschiedlicher Grade der Abweichung von der in den Testverfahren festgelegten durchschnittlichen Intelligenz wurde am Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA stark diskutiert. Dabei zeichnete sich die Favorisierung von drei Kategorien ab: (1) „idiots“, für die die sprachliche Ausdrucksfähigkeit eine Herausforderung darstellte und denen ein mentales Alter von nicht mehr als drei Jahren attestiert wurde, (2) „imbeciles“, deren mentales Alter als zwischen drei und sieben Jahren liegend bestimmt wurde und denen Probleme bei der Beherrschung der Schriftsprache zugeschrieben wurden, und schließlich (3) „feeble-minded“ Personen, die die weitaus umfänglichere und diffusere Kategorie bildeten. Zwar konnten Letztere als funktionierende Mitglieder teilweise in die Gesellschaft eingegliedert werden, allerdings stellten sie das Konstrukt der mentalen Schwäche durch ihre Fluidität am Übergang zwischen Normalität und Pathologie in Frage (vgl. ebd., 158). Goddard (1914, 4-6), der sich als Direktor der Forschungsabteilung der Vineland Training School for Feeble-Minded Boys and Girls im Bundesstaat New Jersey intensiv mit diesen Kategorisierungen auseinandersetzte, bezeichnete die letztgenannte Gruppe als „morons“, deren mentales Alter er zwischen sieben und zwölf Jahren verortete und deren Diagnose von einer „mild mental retardation“ oder „mild mental subnormality“ bis zu einem „high-grade defect“ reichen konnte. Der von Goddard verwendete Begriff wurde von Befürworter*innen der US-amerikanischen Eugenikbewegung genutzt, wes-

wegen er in der psychologischen Forschungsgemeinschaft stark an Popularität verlor. Goddard zählte zu den entschiedenen Befürworter*innen der Eugenik, was er unter anderem in seiner Schrift *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness* (1912) zum Ausdruck brachte. Er argumentierte für den Ausschluss von Betroffenen aus der Gesellschaft durch deren Unterbringung in speziell eingerichteten Institutionen beziehungsweise durch eine streng regulierte Lebensweise und plädierte vehement dafür, dass diesen Personen die Gründung einer Familie untersagt wurde.

Neben Goddard trug Lewis M. Terman (1877-1956) zur weit verbreiteten Nutzung des IQ-Tests in den Vereinigte Staaten bei. Terman war als Psychologe an der Stanford University Graduate School of Education beschäftigt und begründete dort die *Genetic Studies of Genius* – heute bekannt unter dem Namen *Terman Study of the Gifted* –, deren erste Untersuchung 1921 begann und die bis heute weitergeführt wird. Terman entwickelte 1916 die erste Variante der Stanford-Binet-Skala, die auf der Version der Binet-Simon-Skala von 1911 aufbaute und deren ursprünglichen Aufgabenkatalog auf 90 Testaufgaben verdoppelte. Die Stanford-Binet-Skala bildete die Grundlage für alle folgenden Intelligenztests, die bis heute in den USA genutzt werden. Terman passte die Skala der Intelligenzquotienten so an, dass „durchschnittlich intelligente“ Kinder einen IQ von 100 in jedem getesteten Alter erreichen würden und somit das individuelle mentale dem chronologischen Alter zu jedem Testzeitpunkt entsprach. Für die Weiterentwicklung der Stanford-Binet-Skala testeten Terman und seine Forscher*innengruppe insgesamt 1000 zufällig ausgewählte Schulkinder im Alter bis zu 14 Jahren sowie 40 High School-Schüler*innen im Alter von 17 bis 20 Jahren, 30 Geschäftsmänner (ohne Angabe des Alters), die die Pflichtschule besucht und ansonsten keine (weitere) akademische Ausbildung durchlaufen hatten, 150 arbeitslose Männer mit Migrationshintergrund zwischen 18 und 65 sowie 150 jugendliche Straftäter im Alter zwischen 10 und 21 Jahren. Die Testergebnisse der vier letztgenannten Gruppen wurden herangezogen, um die IQ-Skala für die Einschätzung von Testpersonen, die älter als 14 Jahre waren, auszudehnen (vgl. Terman u.a. 1917, 7-10). Insgesamt lässt sich festhalten, dass der gravierendste Unterschied zwischen der von Binet und Simon empfohlenen Nutzung der IQ-Skala und der Umsetzung in den USA darin liegt, dass Binet und Simon „unterdurchschnittliche Intelligenz“ als in den meisten Fällen temporär klassifizieren und diese ihrer Ansicht nach durch entsprechende (schulische) Maßnahmen überwunden werden kann, während Goddard und Terman dagegen essentialistischer argumentieren und von einer vererbten, unveränderlichen Intelligenz ausgehen (vgl. Gould 1981, 155-158). Der Wissenschaftshistoriker und Evolutionsbiologe Stephen Jay Gould bezeichnet in *The Mismeasure of Man* (1981, 155) die Implementation der ursprünglich von Binet und Simon entwickelten Intelligenztests in den USA daher pointiert als „dismantling of Binet’s intentions in America“.

Auch Terman und seine Forschungsgruppe sahen über die Interpretationshinweise und Einschränkungen, auf die Binet und Simon aufmerksam gemacht hatten, hinweg und nutzten ebenfalls stark eugenisch gefärbte Argumente in ihren Empfehlungen, wie mit Gesellschaftsmitgliedern mit attestierter „unterdurchschnittlicher Intelligenz“ umzugehen sei. Wie bereits von Goddard vorgeschlagen, wurde der Intelligenzquotient genutzt, um „high-grade defectives“ zu identifizieren und so die amerikanische Gesellschaft vor einer zu großen Verbreitung von „ineffizienten“ und „unmoralischen“ Individuen zu bewahren. Terman ging sogar so weit, dass er vorschlug, den Zugang zu bestimmten hochqualifizierten Professionen Personen vorzubehalten, die einen IQ von mindestens 100 vorweisen konnten. Dabei gingen er und seine Forschungsgruppe davon aus, dass „practically all of the investigations which have been made of the influence of nature and nurture on mental performance agree in attributing far more to original endowment than to environment“, was sich dann auch in den Testergebnissen von Kindern widerspiegeln:

„The results of five separate and distinct lines of inquiry based on the Stanford data agree in supporting the conclusion that the children of successful and cultured parents test higher than children from wretched and ignorant homes for the simple reason that their heredity is better“ (Terman 1916, 115).

Die Stanford-Binet-Skala fand in den USA großen Anklang, was sich auch in den vielen Anwendungsbereichen des Tests und dessen Massenvermarktung widerspiegelt. Ein weiterer Verbreitungsschritt, der IQ-Tests eine bedeutende Rolle zuwies, waren die von Robert M. Yerks (1876-1956) entwickelten Testverfahren, die in der US-amerikanischen Armee Anwendung fanden und letztendlich zum Immigration Restriction Act von 1924 beitrugen. Dieses Gesetz auf Bundesebene, auch als National Origins Act, Asian Exclusion Act oder Johnson-Reed-Act bezeichnet, nutzte die durch Yerks erhobenen Daten der Armee-Intelligenztests, um für die Beschränkung der jährlichen Anzahl von Immigrierenden zu argumentieren. Yerks Ergebnisse wurden so gedeutet, dass sich aus seinen Tests eine geringere Intelligenz von immigrierten Soldaten ableiten ließ, was wiederum auf die gesamte Gruppe von Immigrant*innen ausgeweitet wurde. Durch das Gesetz wurde die jährliche Anzahl von Personen, die aus verschiedenen Ländern in die USA einwandern durften, auf zwei Prozent des bereits in die Vereinigten Staaten übergesiedelten Bevölkerungsanteils aus diesen Regionen beschränkt. Gleichzeitig wurden bestimmte Gruppen, wie z.B. Immigrant*innen aus Asien (und hier insbesondere aus China und Japan), gänzlich von der Möglichkeit einzuwandern ausgeschlossen. Zudem sollte so auch die Immigration aus süd- und osteuropäischen Ländern stärker eingeschränkt werden.

Was der Anwendung von Intelligenztests in dieser spezifischen Konstellation eine so große Bedeutung verleiht, ist die den Tests von Goddard und Terman zugrunde

liegende Theorie, dass die Vererbbarkeit von Intelligenz festgeschrieben ist und nicht verändert werden kann. Auch hier wurde dieser Unabänderlichkeitsgedanke auf bestimmte Gruppen von Migrant*innen übertragen und diese somit als „unterdurchschnittlich intelligent“ markiert.

4 Die *Reclassification Projects*

Die Akten aus den Studien zu den *Reclassification Projects* bilden eine Quellengattung, die die praktische Umsetzung und Nutzung von Intelligenztest und deren Auswirkungen auf die Institution Schule, die Schulklasse, die Lehrkräfte sowie die einzelnen Schüler*innen abbildet. Dieser Prozess soll an einer konkreten Akte, die im Rahmen der Reklassifizierungsprojekte, die in den 1920er-Jahren an Schulen in New York City durchgeführt wurden, dargestellt werden. Die Untersuchungen in den *Reclassification Projects* wurden vom Bureau of Reference, Research and Statistics (BRRS) des Board of Education of the City of New York angefertigt. Diese Verwaltungseinrichtung wurde 1914 als Division of Reference and Research gegründet und mit den Aufgaben betraut, Informationen über das Schulsystem einzuholen, bereits existierende Schuldaten zu sammeln sowie neue Daten zu erheben und das städtische Bildungssystem zu erforschen (vgl. New York City Board of Education 1914, 7-8).

Generell beginnen die Akten zunächst mit dem Schriftverkehr zwischen dem Direktor der Behörde und der jeweiligen Schulleiterin beziehungsweise dem jeweiligen Schulleiter, die oder der eine Anfrage an das BRRS wegen einer Überprüfung bestimmter Klassen oder Gruppen richtet. Dabei werden die meisten Anfragen bezüglich einer Untersuchung der sogenannten „special adjustment classes“ gestellt. Dies waren gesonderte Klassen, auch als „classes for non-English speaking foreigners“ bezeichnet (vgl. New York City Board of Education 1922, 104), die Schüler*innen mit geringen Englischkenntnissen den Übergang in die regulären Klassenstufen erleichtern sollten. Am Anfang der Akte findet sich eine detaillierte Übersicht über die durchgeführten Tests mit genauen Angaben zum Zeitpunkt und zur getesteten Klassenstufe. Neben der special adjustment class wurden auch Schüler*innen der Jahrgänge eins bis drei getestet. Diese Tests erfolgten zum größten Teil in Form von Gruppentests, wobei die Kinder der special adjustment class zusätzlich individuell untersucht wurden. In dem konkret untersuchten Fall dauerte die Studie vom 18. März bis 19. Juni 1924 und wurde in der Schule von der Testleiterin May Lazar, die am BRRS angestellt war, durchgeführt.

Bei einer großen Anzahl der *Reclassification Projects* wird es bei der Vermessung und dem Testen von Schüler*innen als Gruppen belassen. Jedoch gibt es auch die Möglichkeit, Schüler*innen einzeln zu testen und diese Ergebnisse dann in

einem vorgedruckten Formular, das pro Kind ausgefüllt wird, zu sammeln. Bei der in diesem Beitrag vorgestellten Schule handelt es sich um die P.S. 145, eine Public School, die im Stadtteil Brooklyn lag und die Klassenstufen eins bis sechs umfasste. Neben den Berichten zur Verteilung der Schüler*innen nach Alter auf die jeweiligen Klassenstufen enthält diese Akte Formulare über die individuellen psychologischen Gutachten zu den insgesamt 26 untersuchten Schüler*innen (10 Mädchen und 16 Jungen) (im Original: „Report on Individual Psychological Examination“), die zum Zeitpunkt der Tests in den Klassenstufen 3A, 3B und 4A eingestuft waren. Zudem wiesen diese Kinder im Gruppentest einen IQ-Wert von höchstens 70 auf und wurden mit dem Ziel der Reorganisation der Klasse einer genaueren psychologischen Untersuchung unterzogen. Dabei sollten nur die Schüler*innen in der Klasse verbleiben, bei denen eine Prognose auf Eingliederung in eine reguläre Schulklasse gestellt werden konnte. Zudem gab es in der special adjustment class einige Schüler, die als „verhaltensauffällig“ eingeschätzt wurden. Bei diesen sollte festgestellt werden, wie deren Verhalten am besten positiv zu beeinflussen wäre.

Die Auswertung der Testergebnisse stellt verschiedene Problemfelder heraus, wobei die Schüler*innen als besonders schwach im Bereich Lesen eingeschätzt werden. Die Schwierigkeiten, die hier am häufigsten beobachtet werden, sind

„(1) poor attack of words, (2) jerky reading, (3) pointing to words, (4) substitution of words and mis-pronunciation, (5) insertion of irrelevant words, (6) careless of endings of words, (7) confusion of similar words, (8) running sentences together, (9) poor enunciation, (10) poor quality of oral expression, (11) inability to get the thought“ (Board of Education of the City of New York 1924, 1).

Zudem wurden bei einem Großteil der untersuchten Schulkinder körperliche Beeinträchtigungen festgestellt, darunter „defective vision“ (10 Schüler*innen), „defective hearing“ (1 Schüler*in), „speech defect“ (2 Schüler*innen), „mouth breathing“ (2 Schüler*innen), „possible glandular disturbance“ (1 Schüler*in) sowie 1 Schüler*in, die/der sich in körperlich schlechter Verfassung befand und Anzeichen eines Nervenleidens aufwies (vgl. ebd., 2).

Als Nächstes folgt im Bericht eine Übersicht über die Testergebnisse und die jeweiligen Empfehlungen, die vom BRRS ausgesprochen wurden. In den meisten Fällen empfiehlt die Testleiterin Lazar die Versetzung in eine „ungraded class“.⁵ Nachdem die individuellen Schüler*innen-Berichte an den Schulleiter der P.S. 145 übersandt wurden, leitete Lazar diese weiter an das Department for Ungra-

5 Der Begriff „ungraded class“ verweist auf eine Gruppierungsform, bei der Schüler*innen nicht nach Alter oder Jahrgang in eine bestimmte Klassenstufe eingeteilt werden, sondern auf der Basis ihres Kenntnisstandes und ihrer Fähigkeiten. Daher waren diese Klassen oftmals sehr altersheterogen. Zudem zeichnen sich ungraded classes dadurch aus, dass ihnen keine bestimmte Klassenstufe und damit verbundene Curricula zugewiesen wurden.

ded Classes, das mit Zustimmung der Inspektorin Walsh 16 Schüler*innen für die Aufnahme in eine ungraded class zuließ. Von diesen 16 konnten allerdings zunächst nur 4 Schülerinnen in eine solche Klasse wechseln, da für Jungen keine freien Plätze zur Verfügung standen. Deren Überweisung sollte erfolgen, sobald die Anzahl der Schüler*innen in der entsprechenden Klasse unter 20 sank.

In den zusammenfassenden Bemerkungen der Testleiterin wird 6 Schüler*innen attestiert, dass sie mit entsprechender zusätzlicher Unterstützung gute Chancen hätten, reguläre Klassen zu bewältigen. Außerdem empfiehlt Lazar „shop work and hand work“ für die älteren Jungen und Mädchen. In zwei Fällen findet sich die Bemerkung „Rating doubtful – Language difficulty. Recommend for Ungraded Class“ (ebd., 3). Bei diesen beiden Schülern kann aufgrund von sehr geringen Englischkenntnissen keine eindeutige Empfehlung ausgesprochen werden und daher lautet die Empfehlung ebenfalls auf Versetzung in eine ungraded class.

Die vorgestellten Ergebnisse werden durch vorgedruckte individuelle psychologische Gutachten, die für die Einzeltests genutzt wurden, ergänzt. Diese Gutachten gliedern sich in sechs Teile. Zunächst werden im Kopfbogen Informationen zu Namen, Geburtsdatum und der Adresse der Schülerin beziehungsweise des Schülers sowie zum chronologischen Alter, mentalen Alter (beides jeweils in Jahren und Monaten angegeben) und Intelligenzquotienten der 26 getesteten Schüler*innen festgehalten. Im nächsten Abschnitt erfolgt eine Problembeschreibung, die in den meisten Fällen „to determine mental status“ lautet und in einigen Fällen noch durch frühere (Gruppen-)Testergebnisse ergänzt wird. Danach findet sich eine Interpretation, die den mentalen Status des jeweiligen Kindes genauer beschreibt und beurteilt. Hier reichen die Interpretationen von „dull normal“ über „borderline“ bis hin zu „seriously retarded“. Im vierten Teil des Formulars erfolgt ein detaillierter Bericht der Untersuchung, in dem die Testleiterin beschreibt, wie das untersuchte Kind mit den Testaufgaben umgegangen ist und in welchen Bereichen Schwierigkeiten auftraten. Hier wird zunächst ausgehend vom sogenannten basal age, das die Altersstufe angibt, mit der der Test begonnen wird, die Komplexität der Aufgaben sukzessive erhöht, bis die getesteten Kinder nicht mehr in der Lage sind, die gestellten Fragen zu beantworten beziehungsweise die geforderten Aufgaben auszuführen. Daraus ermittelt die Testleiterin dann das mentale Alter des getesteten Kindes und vergleicht dieses mit dem chronologischen Alter. Zudem findet in diesem Teil auch eine Einschätzung der Persönlichkeit der Schülerin beziehungsweise des Schülers statt sowie eine Beschreibung der physischen Konstitution des Kindes. Hier finden sich Bemerkungen wie „she was cooperative but not especially alert or attentive“, „his reactions were sluggish on the whole, his responses were slow; he is inclined to give up easily“, „he was attentive and alert; he seemed eager to do his best“. Insgesamt werden in den Berichten häufig ähnliche Formulierungen genutzt, die eine gewisse Standardisierung der Gutachten nahelegen (vgl. ebd.).

Auf diese detaillierteren Ausführungen folgt die Empfehlung des BRRS, die in den meisten Fällen in die zwei Bereiche „physical“ und „educational“ unterteilt ist. Bei den Empfehlungen, die sich auf physische Probleme beziehen, findet sich häufig die Aufforderung nach einer genaueren Untersuchung von Seh-, Hör- oder Sprachschwierigkeiten. Der „educational“ Teil beschreibt den aktuellen Fähigkeitsstand der Schüler*innen und prognostiziert ihre weitere Entwicklung. Häufig findet sich hier auch die Empfehlung, die Kinder an „shop work“- oder „hand work“-Angeboten teilnehmen zu lassen. Dabei wird den Jungen „shop work“, also die handwerkliche Betätigung in einer Werkstatt, und den Mädchen „hand work“, Handarbeit, nahegelegt (vgl. ebd.).

Am Ende des Formulars wird die Empfehlung der für die Schule zuständigen Inspektorin Miss Walsh aufgeführt und auch ergänzt, wie tatsächlich mit dem Kind verfahren wurde, also ob die Empfehlung von eben jener Miss Walsh umgesetzt wurde (vgl. ebd.). Diese Passage hebt sich deutlich vom Rest des Formulars ab, da man erkennen kann, dass dieser Absatz mit einer anderen Schreibmaschine verfasst wurde. Dies legt die Vermutung nahe, dass diese Zeilen nicht von der Testleiterin verfasst und erst zu einem späteren Zeitpunkt hinzugefügt wurden, was wiederum bedeutet, dass die Inspektorin des Departments for Ungraded Classes letztlich die Entscheidung fällt, ob der Empfehlung der Testleiterin gefolgt werden kann. Wie bereits oben erwähnt, konnte diese in vielen Fällen aufgrund von kapazitären Engpässen (z.B. bezogen auf die Anzahl der Plätze im Klassenraum beziehungsweise die Kapazität der Schule) nicht umgesetzt werden und die Schüler*innen blieben zumeist in den graded classes, in denen sie bereits vorher eingestuft waren.

5 Schlussbetrachtungen

Dieser Beitrag verdeutlicht an einem konkreten Beispiel, wie die Einführung von Intelligenztests und die damit verbundenen Vorstellungen und Theorien von Intelligenz in der Praxis verhandelt wurden. Ausgehend von der weit verbreiteten Annahme, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund – und hier insbesondere Schulkinder aus bestimmten Herkunftsländern – schlechter in der Schule und bei IQ-Tests abschneiden würden, wurden diese durch das Bureau of Reference, Research and Statistics getestet. Diese vielfach unterstützte These lässt sich aber, wie z.B. Leonard Ayres in seinen Studien zeigt, nicht in einen kausalen Zusammenhang mit der Nationalität der Schüler*innen bringen, da keine Korrelation zwischen schulischen Leistungen und Muttersprache beziehungsweise Herkunft nachweisbar ist. Dies verdeutlichen auch die vorgestellten Dokumente, in denen häufig vor allem physische Bedingungen, wie Hör- oder Sehschwierigkei-

ten, einen großen Anteil an schulischen Problemen einnehmen und nicht nur ein als „unterdurchschnittlich“ markierter IQ-Wert. Dennoch wurde die Annahme, dass Kinder aus bestimmten Einwanderungsgruppen schwächere schulische Leistungen erbringen, weiterhin genutzt und durch Studien, die Intelligenztests als Untersuchungsmethode einsetzten, sogar noch verstärkt.

Gleichzeitig stellen die vorgestellten Gutachten für die einzelnen Schüler*innen ein Muster für die Durchführung und Verwendung von Intelligenztests dar und verdeutlichen, mit welchem Aufwand die *Reclassification Projects* betrieben wurden, da insbesondere „over-ageness“ und „retardation“ als problematisch für den Zustand des Schulsystems wahrgenommen wurden. Diese Problemfelder sollten durch eine wissenschaftliche Untersuchung der betroffenen Schulen und Schulklassen eingeschätzt und durch die Umverteilung von Schüler*innen in angemessene Klassenstufen behoben werden. Im Hintergrund dieser Überlegungen schwebten die Versprechungen des Scientific Managements mit, welches eine effiziente und wirtschaftliche Gestaltung von Schule in Aussicht stellte. Durch den zunehmenden Einfluss der Schulbehörden, die sich von der lokal – und zum Großteil durch Laienmitglieder organisierten Schulaufsicht – zu einer durch Expert*innen geführten Schuladministration wandelten, wurden wissenschaftliche Methoden, die an speziell gegründete Forschungseinrichtungen ausgelagert wurden, favorisiert. Dies führte wiederum zu einer weiteren deutlichen Verschiebung der Expertise von den Lehrkräften und der Schulleitung hin zu den Schulverwaltungen und Testexpert*innen. Allerdings zeigen sich anhand der vorgestellten Dokumente auch Brüche mit diesen Vorstellungen, da pragmatische Gründe wie die Überfüllung der speziell eingerichteten Klassen oder die Feststellung, dass sich bei vielen Schüler*innen die schulischen Probleme auf physische Beeinträchtigungen zurückführen lassen, die administrativen Vorhaben einschränkten.

Die psychologischen Gutachten der einzelnen Schüler*innen veranschaulichen schließlich auch das Bild, das von „unterdurchschnittlich leistungsfähigen“ Schulkindern gezeichnet wird. Diese weisen einen niedrigen Intelligenzquotienten auf und eine erhebliche Differenz zwischen ihrem chronologischen und mentalen Alter. Ihre Leistungen werden als weit unter dem Durchschnitt ihrer Altersgruppe und damit als stark vom festgelegten „Normalalter“ abweichend beschrieben. Die Bemerkungen, die zu ihrer Persönlichkeit getroffen werden, stellen sie häufig als langsame, unaufmerksame und nachlässige Schüler*innen dar. Gleichzeitig wird ihnen ein kooperatives und freundliches Verhalten attestiert, das sich in vielen Fällen durch Eifer, die Testaufgaben korrekt zu lösen, auszeichnet.

Insgesamt lässt sich die vorgestellte Akte als Momentaufnahme eines konkreten Auslesevorgangs interpretieren, der die Diskurse um Intelligenztests als Methode der wissenschaftlichen Feststellung von Leistungsfähigkeit und damit auch von Einteilungsprozessen von Schüler*innen verdeutlicht.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Board of Education of the City of New York. Division of Reference and Research (1924): Reclassification Project, P.S. 145, Brooklyn, April 1924, Report # RR-373. Series 711. Box 3. NYC Department of Records/Municipal Archives.

Gedruckte Quellen

- Ayres, L. P. (1909): Laggards in Our Schools. A Study of Retardation and Elimination in City School Systems. New York, NY: The Russell Sage Foundation.
- Binet, A. & Simon, T. (1912): A Method of Measuring the Development of the Intelligence of Young Children. Übersetzt von C. H. Town. Lincoln, IL: The Courier Company.
- Goddard, H. H. (1912): The Kallikak Family. A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness. New York, NY: Macmillan.
- Goddard, H. H. (1914): Feeble-Mindedness. Its Causes and Consequences. New York, NY: Macmillan.
- New York City Board of Education (1914): Semi-Annual Report of the Division of Reference and Research. New York, NY.
- New York City Board of Education (1922): Pupils' Progress Through the Grades. New York, NY.
- Rice, J. M. (1913): Scientific Management in Education. New York, NY: New York Publishers Printing Company.
- Stern, W. (1912): Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Strayer, G. D. (1913): Tests. In: P. Monroe (Hrsg.): A Cyclopedia of Education, Vol. 5. New York, NY: The Macmillan Company, 568-570.
- Terman, L. M. (1916): The Measurement of Intelligence. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Terman, L. M., Lyman, G., Ordahl, G., Ordahl, L. E., Galbreath, N. & Talbert, W. (Hrsg.) (1917): The Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Scale for Measuring Intelligence. Baltimore, MD: Warwick & York, Inc.
- United States Census Office (1901): Census Reports, Vol. 1, Twelfth Census of the United States, 1900. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- United States Immigration Commission (1911): The Children of Immigrants in Schools. Washington, D.C.: Government Printing Office.

Literatur

- Berrol, S. C. (1978): Immigrants at School. New York City, 1898-1914. New York, NY: Arno.
- Brinkley, A. (2000): The Unfinished Nation. A Concise History of the American People. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Callahan, R. E. (1962): Education and the Cult of Efficiency. A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Gould, S. J. (1981): The Mismeasure of Man. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Jackson, K. T. (2010): The Encyclopedia of New York City. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ravitch, D. (2000): The Great School Wars. A History of the New York City Public Schools. Baltimore, MD, London: The Johns Hopkins University Press.
- Rosenwaike, I. (1972): Population History of New York City. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Sayre, W. E. & Kaufman, H. (1960): Governing New York City. Politics in the Metropolis. Philadelphia, PA: Wm. F. Fell Co.
- Spring, J. (2005): The American School 1642-2004. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tyack, D. B. (2003): The One Best System. A History of American Urban Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.